

Schöfthaler, Traugott

Informelle Bildung

Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 97-115. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Schöfthaler, Traugott: Informelle Bildung - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 97-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231100 - DOI: 10.25656/01:23110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231100>

<https://doi.org/10.25656/01:23110>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	5
------------------------------------	---

Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Berichte

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ 289

Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 291

Besprechungen

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) 329

Bibliographie

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ 337

Contents and Abstracts 374

Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes 382

Informelle Bildung

„Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als einzelnen, als faktisch unabänderliches Gehäuse gegeben ist, in dem er zu leben hat. Er zwingt dem einzelnen, soweit er in den Zusammenhang des Marktes verflochten ist, die Normen seines wirtschaftlichen Handelns auf . . . Der heutige, zur Herrschaft im Wirtschaftsleben gelangte Kapitalismus also erzieht und schafft sich im Wege der ökonomischen *Auslese* die Wirtschaftssubjekte – Unternehmer und Arbeiter –, deren er bedarf.“

MAX WEBER 1904 (WEBER 1973, S. 45)

1. Zum Begriff „informelle Bildung“

„Informelle Bildung“ ist ein heuristischer Begriff, dessen Konturen unscharf sind¹. Er erhält seine Bedeutung im Rahmen eines analytisch weiten Bildungsbegriffs, der diejenige Ausformung des Subjekts bezeichnet, die sich als eine Folge von *Bildungsprozessen* darstellen läßt, d. h. von Veränderungen der Gewohnheiten und Fähigkeiten des Denkens und Handelns. Dieser vorwiegend in forschungsstrategischen Überlegungen (OEVERMANN 1976 a) geprägte Bildungsbegriff umfaßt die Gesamtheit aller möglichen Bildungsprozesse im Unterschied zu dem der *Sozialisation*, der deren Ausprägungen in spezifischen Gesellschaften und Kulturen bezeichnet. Da vergleichende Forschung auf diesen allgemeinen Bildungsbegriff angewiesen ist, erscheint es zweckmäßig, in einem internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbericht die Bedeutung des Informellen im Rahmen von Bildungsprozessen zu diskutieren. Bildungsprozesse werden theoretisch faßbar entweder von bestimmten, auf Bildung zielenden Interaktionen oder von ihrem am Subjekt erkennbaren Ergebnis her. Informelle Bildung fungiert jeweils als Restkategorie: Im ersten Fall werden Bildungsprozesse bestimmten Lernorten zugewiesen: der Familie, der Schule, dem Betrieb. Informell sind dann Bildungsprozesse, die nicht diesen Lernorten zuzuordnen sind, bzw. der nicht erfaßte Rest. Im zweiten Fall wird der Bildungsstand des Individuums benannt und entweder mit dessen früherem oder dem Bildungsstand anderer Individuen verglichen. Zu erklären ist dabei, welchen Beitrag einzelne Bildungsinstanzen dazu geleistet haben; der nicht erklärte Rest ist „informell“.

In den vielen Sozialisationstheorien, die diese beiden Perspektiven (oft im Wechsel) gebrauchen, wird die Bedeutung des „Informellen“ noch dadurch kompliziert, daß es mit dem Nichtintendierten (zum Beispiel *hidden curriculum*) gleichgesetzt wird. Weitere Komplikationen des Begriffs ergeben sich durch eine Segmentierung von Bildungsprozessen: Moralisch-kommunikative und vor allem affektive Veränderungen im Repertoire des Subjekts erscheinen im Vergleich zur kognitiven Entwicklung als weniger deutlich geformt vor allem deshalb, weil sie seltener Mittelpunkt der Forschung sind. In der besonders durch PIAGET und KOHLBERG beeinflussten kognitivistischen Sozialisationsforschung werden darüber hinaus die allgemeinen „bildenden“ Interaktionen, die als universeller Kern sozialisatorischen Austauschs gelten (PIAGET 1976), unabhängig von ihren kulturspezifischen Inhalten und Formen betrachtet, was die Bedeutung des Informellen um eine Variante bereichert.

¹ Für ihre kritischen Anregungen und Verbesserungsvorschläge danke ich vor allem den Kollegen RENATE NESTVOGEL und HANS-CHRISTIAN HARTEN.

Weitere Unschärfen des Begriffs „informelle Bildung“ resultieren aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Traditionen. Stark vergrößernd sind dies drei Benennungsgewohnheiten: (1) In *pädagogischer* Perspektive sind Bildungsprozesse informell, soweit sie nicht geplant sind (*hidden curriculum*, szenisches Arrangement formaler Bildung, „funktionale Erziehung“). Dieser durch JOHN DEWEY geprägte Begriff dient jedoch von Anfang an vorwiegend zur Bezeichnung außerschulischer Bildung; Familienerziehung gilt, gleichgültig, ob geplant oder nicht, stets als informell (BOHNSACK 1976, S. 153 f.). (2) In *psychologischer* Perspektive ist die Unterscheidung formaler und informeller Bildungsprozesse kein vorrangiges Problem. Es gibt jedoch eine Reihe von Äquivalenten, die aus der Einsicht resultieren, daß die für experimentelle „*settings*“ von Lerntheorien ausgewählten Faktoren immer nur einen Teil der tatsächlich erkennbaren Veränderungen von Individuen erklären. Vom Subjekt aus gesehen, sind es vor allem die verborgenen (*covert* resp. *unconscious*) Reaktionen auf äußere Einflüsse; von der Umwelt aus gesehen, sind es vor allem die experimentell nicht berücksichtigten Faktoren, die als Restkategorien fungieren und so das Informelle in Bildungsprozessen markieren (BANDURA 1977; STOKOLS 1978). (3) In *kulturanthropologischer, ethnologischer* und *soziologischer* Perspektive sind Bildungsprozesse informell, soweit sie nicht klar organisiert sind. Dabei handelt es sich entweder um Analysen des prägenden Einflusses gesellschaftlicher und kultureller Konstellationen (National- und Sozialcharakterforschung; Soziologie des Wissens und des Ideologischen) oder um Untersuchungen der über die Aneignung der Inhalte hinausgehenden, verborgenen Funktionen formaler Bildung (BOWLES/GINTIS 1976).

Unter diesen Voraussetzungen ist es erstaunlich, daß sich ein so verwaschener Begriff wie „informelle Bildung“ (*informal education*) überhaupt durchsetzen konnte. Er gehört zum gängigen Sprachgebrauch von Bildungsexperten internationaler Organisationen. Seine Geschichte ist die einer Restkategorie: Noch bis zum Beginn der siebziger Jahre war es üblich, institutionalisierte Bildung als *formal education* und alle anderen Bildungsprozesse als *non-formal* oder *out-of-school education* zu kennzeichnen. So wird auf der Lomé-Konferenz von 1972 die Institution Schule der *school of life* entgegengesetzt (UNICEF 1972, S. 108). Mit der wachsenden Bedeutung mediengesteuerter und außerhalb der traditionellen Institutionen organisierter Bildung wird der Begriff *non-formal education* (nicht-formale Bildung) auf außerschulische Bildungskampagnen und -programme eingengt; der Rest heißt informelle Bildung (COOMBS et al. 1975).

In einer neuen UNESCO-Publikation werden formale, nicht-formale und informelle *learning systems* gleichrangig behandelt; doch sind letztere eher Bezugsgrößen für die anderen beiden, als daß sie in ihrer Eigenständigkeit erkennbar würden (METZGER 1978, S. 21, 46). Der Begriff „informelle Bildung“ scheint funktional notwendig immer dann, wenn es um eine Änderung der Ziele, Arrangements und Institutionen von Bildung geht. Er ist meist nicht selbst Gegenstand der Reflexion, sondern soll im Sinne einer Arbeitsabgrenzung zeigen, daß die Planung formaler und nicht-formaler Bildungsmaßnahmen stets nur einen Ausschnitt aus der Gesamtheit von Bildungsprozessen betrifft. In der Diskussion bildungspolitischer Interventionen werden deshalb weniger die Inhalte als der geringe Organisationsgrad informeller Bildung herausgestellt:

„Non-formal education‘ . . . ist dabei strikt abzugrenzen von dem Begriff der ‚informal education‘, der den Erziehungsprozeß in der Familie und der sie umgebenden Umwelt sowie diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten impliziert, die in dieser Umwelt vor wie auch parallel zu schulischen (formal) und außerschulischen (non-formal) Bildung vermittelt werden. Die ‚informal education‘ ist weitgehend nicht geplant, während die ‚non-formal education‘ ebenso wie die formale Bildung geplante Lernprozesse darstellen“ (NESTVOGEL 1978, S. 64).

Im Anschluß an Überlegungen zum Nutzen einer genaueren Begriffsklärung (2) sollen im folgenden frühere Ansätze (3) und interdisziplinäre Konzepte (4) zur informellen Bildung vorgestellt werden, um dann ein heuristisches Schema vorzuschlagen, mit dessen Hilfe sich einige Konturen informeller Bildungsprozesse zeichnen lassen (5). Es soll gezeigt werden, welchen Beitrag die unterschiedlich interdisziplinär ausgerichteten Traditionen der

Kultur- und Kognitionsforschung (6), der Ethnotheorie und deskriptiven Ethnologie (7) und der Modernisierungsforschung (8) zur Klärung informeller Bildungsprozesse leisten können. Zum Schluß werden einige Forschungsprojekte vorgeschlagen, mit deren Hilfe kurz- und mittelfristig einige Ausschnitte informeller Bildung bearbeitet werden können (9).

2. *Genauere Bestimmung von informeller Bildung*

Eine Bildungsforschung, die wesentlich durch die Auseinandersetzungen um Strukturalismus und Systemdenken in den letzten beiden Jahrzehnten geprägt ist, kann Bildungsprozesse nicht mehr nach dem Modell der pädagogischen Dyade von Lehrendem und Lernendem erklären. Bewußte Planung ist nicht der Gegensatz zur Anomie von Bildungsprozessen, wie das gegenwärtig konservative Kampagnen für mehr „Mut zur Erziehung“ unterstellen. Auch Bildungsprozesse, die nicht von Intentionen bestimmbarer Subjekte getragen werden, die nicht in experimentellen *settings* arrangiert oder nicht überschaubar institutionalisiert sind, sind „planmäßig“ am Aufbau der Persönlichkeit beteiligt. Nur sind die Regeln, nach denen diese Bildungsprozesse ablaufen, nicht besonders gut erforscht. Solange jedoch Bildungsplaner die Inhalte unscheinbar organisierter Bildungsprozesse nicht berücksichtigen, indem sie informelle Bildung vorwiegend als Restkategorie zur Markierung weißer Flecken in der bildungspolitischen Landschaft benutzen, verbauen sie Wege zu einer differenzierten Entscheidung über Ausweitung oder Begrenzung formaler und nicht-formaler Bildung. Die vordergründig unversöhnlichen Positionen in der Debatte um Bildungsexpansion oder Entschulung lassen sich als Handlungsalternativen und als Optimierungsprobleme diskutieren, wenn Einverständnis darüber erzielt werden kann, daß Formalisierung nicht Bildung schafft, sondern sie in Bahnen lenkt, die einer Begründung bedürfen.

Einsicht in die Regeln informeller Bildung ist für die Entwicklung von Theorien ebenso wichtig wie für die Planung von Interventionen; sie fördert die Transparenz der Arbeit von Bildungstheoretikern und -praktikern: (1) Sowohl innerhalb als auch zwischen verschiedenen Gesellschaften sind unterschiedliche Bandbreiten der Bildungsprozesse formal und nicht-formal organisiert. Die Eigenart solcher Bildungsarrangements ist eher erkennbar, wenn das Geschehen in den informellen Bereichen zumindest partiell zugänglich wird. Besonderheiten der Bildungsprozesse sozial und kulturell abgrenzbarer Gruppen lassen sich nicht auf ihre gut organisierten Bestandteile reduzieren. (2) Jede Planung von Bildungskampagnen und jede Veränderung formaler Bildung verändert die Gewichtung der drei Organisationssparten. Interventionen gewinnen nicht Neuland, sondern strukturieren vorhandenes Terrain um. (3) Einsicht in informelle Prozesse kann daher das Pro und Contra bildungspolitischer Eingriffe durchsichtiger machen, die transkulturelle Kommunikation erleichtern und die Normativität von Bildungsforschung klarlegen.

3. *Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung*

MAX WEBERS eingangs zitierter Erziehungsbegriff meint zweifellos mehr als das Geschehen in Bildungsinstitutionen und mehr, als durch die Intentionen handelnder Subjekte gedeckt ist. WEBER hat diesen „informellen“ Rest von Bildungsprozessen leider nie analysiert. Aber er hat das als Thema der Soziologie formuliert, was in der Folgezeit meist nur in kritischen Randgruppen der *scientific community* diskutiert wurde: die Festlegung der Persönlichkeitsentwicklung durch Selektionsregeln einer Gesellschaftsformation.

Dieses Problem informeller Bildung wurde bis in die sechziger Jahre hinein sonst kaum beachtet. Eine Ausnahme – allerdings oft auf eher vortheoretischem Niveau – ist die klassische kulturelrelativistische Anthropologie. Sie suchte nach Zusammenhängen zwischen Kulturen und Persönlichkeitsstrukturen und griff dabei schon frühzeitig auf Elemente psychologischer Theoriebildung zurück. Frühe Annahmen über die Unterschiedlichkeit von „Nationalcharakteren“ (bereits bei HERDER), die umfangreiche „Völkerpsychologie“ WILHELM WUNDTs (deren zehn Bände im Verlauf der ersten zwanzig Jahre unseres Jahrhunderts veröffentlicht wurden) und die schnell sich ausbreitende anthropologische Feldforschung (zum Beispiel MARGARET MEADS Sozialisationsschilderungen aus Samoa und Neuguinea und RUTH BENEDICTs Typologie gesellschafts- und stammesspezifischer *goals* und *purposes*) bereiteten den Boden für eine systematische *culture and personality*-Forschung (BARNOUW 1973; BEUCHELT 1974). In ihr fanden differenziertere Konzepte Raum: (a) Im *Six Cultures*-Projekt von WHITING et al. (1953, 1974) wurde ein begriffliches Instrumentarium entwickelt, das der Vielfalt von Persönlichkeitsentwicklungen gerecht zu werden suchte. (b) Durch ERICH FROMMS Thesen zum „Sozialcharakter“ (1949) wurden die alten „Nationalcharaktere“ ihres Mythos entkleidet. (c) A. F. C. WALLACES *mazeway*-Modell (1963), A. I. HALLOWELLS Studien zum „*cultural patterning of world views*“ (1955), C. OSGOODS Analysen kulturspezifischer „semantischer Differentiale“ (1964) und die unterschiedlichsten frühstrukturalistischen Arbeiten zeigten Möglichkeiten einer Analyse von Verflechtungen zwischen individuellen und kulturellen Orientierungssystemen.

Damit war schon die kognitive Wende sozialanthropologischer Forschung programmiert, die in der tausendfachen experimentellen Prüfung von PIAGETS Entwicklungstheorie rund um die Welt in den letzten zwanzig Jahren einen vorläufigen Gipfelpunkt erreicht hat. Das Gros der kulturelrelativistischen Annahmen über Zusammenhänge von Kulturen und Persönlichkeiten zeichnet sich bis in die sechziger Jahre hinein jedoch durch große Beliebigkeitsspielräume aus. Idealistische, phänomenologische und oft frei typologisierende Darstellungsmethoden verhindern eine Vergleichbarkeit der einzelnen Forschungsergebnisse und reduzieren die aktuelle Bedeutung der ganzen Gattung auf vorwiegend heuristische Verwendung. Erklärungen finden sich in den zumeist rein deskriptiven Darlegungen kaum.

4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung

Die in den letzten Jahren geprägten Bezeichnungen *environmental education* und *ökologische Sozialisationsforschung* scheinen auf interdisziplinäre Konzepte zur Erkundung informeller Bildungsprozesse zu verweisen.

Environmental education im amerikanischen Sprachgebrauch meint zunächst nicht mehr als das Bemühen, Erkenntnisse der ökologischen Bewegung in die öffentliche Erziehung zu integrieren. Als Problem wird ein gestörtes Verhältnis der städtischen Bevölkerung zu ihrer natürlichen Umwelt vorausgesetzt (TROOST/ALTMAN 1973). In der Diskussion internationaler Konferenzen (OECD/CERI, UNESCO/UNEP) erweiterte sich der Bedeutungsgehalt um die Beziehung des Individuums zu seiner sozialen Umwelt. Vor dem Hintergrund der Probleme ökonomischen Wachstums und gesellschaftlicher Entwicklung geht es in diesen Konferenzen darum, wie formale und nicht-formale Bildung verändert werden müssen, um das Engagement zur Gestaltung der natürlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu fördern (OECD 1976; UNESCO 1978).

Erstaunlicherweise wird in solchen programmatischen Erklärungen „Umwelt“ fast ausschließlich als Betätigungsfeld, kaum jedoch als Bedingungsfeld menschlichen Handelns gesehen. Die Frage nach dem Einfluß städtischer oder ländlicher Umgebung, industrialisierter oder agrarischer Sozialstruktur auf Denk- und Handlungsgewohnheiten wird selten gestellt. In einer umfangreichen Sammlung von Forschungsberichten zu *environmental knowing* wird der Begriff *environmental learning* fast durchweg auf *learning about the environment* reduziert. Die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ist zumeist auf Probleme der Umweltwahrnehmung eingeschränkt (MOORE/GOLLEDGE 1976, z. B. S. 121 ff.; vgl. J. WOHLWILLS Kritik dort S. 385–392). Zur Erkundung informeller Bildungsprozesse tragen die *environmental education*-Konzepte und *environmental learning*-Forschungen daher noch nicht viel bei; doch ist gegenwärtig bei Bildungsexperten in Ländern der Dritten Welt neues Interesse an Traditionen von *indigenous learning* erwacht (SCHÖFTHALER 1980).

Von ihrer Programmatik her scheinen die Konzepte *ökologischer Sozialisationsforschung* besser hierher zu passen. Teilweise unabhängig voneinander formulierten zum Beispiel OEVERMANN

(1976b), BERTRAM (1976) und BRONFENBRENNER (1978) Strategien, die die Sozialisationsforschung als eine „schicht- und subkulturspezifische“ bzw. „mehrebenenanalytische“ aus den schematischen Dualismen der schichtenspezifischen Sozialisationstheorien führen können. Kerngedanke solcher Konzepte ist die Forderung nach einer Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Aggregats-ebenen, auf denen Bildungsprozesse institutionalisiert sind, von der Kleingruppe bis zum Gesellschaftssystem. Da die Frage der Einlösbarkeit solcher Programme noch offen ist (ECKENSBERGER 1979), wird es nötig sein, das Instrumentarium einer Theorie informeller Bildung von bereits elaborierten, wenn auch weniger umfassenden Konzepten auszuborgen.

5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen

Der Komplexität von Bildungsprozessen wird der Perspektivenwechsel zwischen „Lernort“ und „Individuum“ nicht gerecht. Dieses Begriffspaar vernachlässigt sowohl das Spektrum unterschiedlicher Organisationsgrade als auch die Existenz unterschiedlicher Strukturebenen von Bildungsprozessen. Es wäre wohl arg naiv, die Effekte eines „Lernorts Gesellschaft“ neben die von Familie oder Schule zu stellen. Es hieße die Bedeutung der Umweltfaktoren zu unterschätzen, wollte man sie alle auf eine Ebene stellen. Die Anforderungen, die sie direkt oder vermittelt an das Individuum stellen, wirken je spezifisch auf dessen Entwicklung (STINCHCOMBE 1969). Ohne eine Differenzierung der Strukturebenen werden zu leicht Bildungsprozesse kontrastiert oder miteinander identifiziert, deren soziale Konstruktion solche Vergleiche unter Umständen nicht zuläßt (KEDDIE 1977).

BRONFENBRENNERS Strukturhierarchie bietet gute Voraussetzungen für eine solche Differenzierung: Das Mikrosystem umfaßt die direkten Beziehungen zwischen dem Individuum und seinen Interaktionspartnern (*settings*); das Meso- und das Exosystem umfassen komplexere Lebenswelten (die kumulativen Effekte mehrerer Interaktionsbereiche) und die Einflüsse weniger faßbarer, weil größerer Institutionen; das Makrosystem schließlich besteht aus den Regelstrukturen, die den Lebenswelten und den zwischen ihnen bestehenden Strukturen zugrunde liegen (Gesellschaft als Anhäufung von Blaupausen für Lebenswelten ...) (BRONFENBRENNER 1978, S. 6). – Soviel man im einzelnen an diesen Benennungen kritisieren mag, ist doch die Gewichtigkeit einer solchen Hierarchie von Strukturen für eine Bildungstheorie kaum zu bestreiten.

Tabelle 1 stellt einen Zusammenhang zwischen diesen Strukturebenen, den grundlegenden Funktionen der einzelnen Systeme, den Inhalten der in ihnen ablaufenden individuellen Bildungsprozesse und den Organisationsformen von Bildung her. Unter der Perspektive einer Suche nach informellen Bildungsprozessen erscheint das Strukturschema von BRONFENBRENNER nicht mehr nur als die Hierarchie stetig zunehmender Komplexität, als die es konstruiert ist. Vielmehr stellen sich Meso- und Makroebene als weniger deutlich geformte Metastrukturen von formal greifbaren Mikro- und Exosystemen dar. Der Grund dafür dürfte darin liegen, daß die Bereiche direkter Interaktion (Mikro) als Ausschnitte gesellschaftlicher Organisationen (Exo) konzipiert sind, gleichzeitig aber ebenso durch die komplexeren Interaktionszusammenhänge von Lebenswelten (Meso) geprägt werden wie die Organisations- durch die Makroebene. Das Vierebenenmodell ist als Schichtung von einfachen Sozialsystemen und deren Metastrukturen und von komplexen Sozialsystemen und deren Metastrukturen zu verstehen. Es eignet sich gut zur Analyse unterschiedlicher Organisationsformen von Bildung. Das soll an einigen Beispielen gezeigt werden.

Tabelle 1: Heuristisches Schema zur Analyse informeller Bildungsprozesse

Strukturebene (mit Beispielen)	Systemfunktionen	Individuelle Bildungsprozesse (Beispiele)	Organisation von Bildungsprozessen		
			formal	nicht- formal	informell
MIKROSYSTEME Interaktionsbereiche, wie Familien, Schulen, außerschulische Bildungsveranstaltungen	Anpassung	Aufbau von Wissen, Routinen und Fertigkeiten; Bildung kognitiver und kommunikativer Strukturen	x	x	x
MESOSYSTEME Komplexe Lebens- welten, wie jugendliche Alternativkultur	Zielverwirk- lichung	Identitätsbildung und Erwerb pragmatischer Regeln			x
EXOSYSTEME Gesellschaftliche Organisationen und Institutionen, wie das Schulsystem	Integration	Erwerb formaler Qualifika- tionen und Berechtigungen; Aneignung von Zweck- Mittel-Kalkülen und Relevanzstrukturen	x	x	x
MAKROSYSTEME wie die deutsche kapi- talistische Industrie- gesellschaft (Kultur, Sozialstruktur, Ökonomie)	Institutionen- erhaltung	Aneignung gesellschaftlicher Normalitätsentwürfe und deren Selektionsregeln			x

Mikroebene: In Familien, Schulen und außerschulischen Bildungsveranstaltungen werden Wissen, Handlungsroutinen und Fertigkeiten aufgebaut. Das geschieht sowohl formal im Rahmen von Bildungsinstitutionen und Lehrplänen als auch nicht-formal, z. B. in Funkkolleg-Gruppen, als auch informell durch Imitation, soziales Klima und szenische Arrangements. Unter Systemgesichtspunkten handelt es sich um die Vermittlung von Grundqualifikationen sozialer Anpassung (was hier im Sinne von *adaptation* bei PARSONS und damit nicht als Gegenbegriff zu Veränderung zu verstehen ist).

Mesoebene: Lebenswelten umfassen eine Fülle an sozialen Beziehungen, in denen ein Individuum steht. Sie haben über-individuellen Charakter und lassen sich als Aktionsräume verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen klassifizieren, ohne daß sie einfach parallel zur formalen Untergliederung der Gesellschaft geordnet wären. So laufen in der jugendlichen Alternativkultur unterschiedliche Interaktionen zusammen. Sie ist eine der – durch Phänomenbeschreibungen nur unzureichend erfaßten – Mesoebenen, auf denen personale und soziale Identitäten ausbalanciert und die pragmatischen Regeln der Anwendung kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten festgelegt werden. Ihre Systemfunktion ist daher die der Verwirklichung individuell formulierter Ziele. Bildungsprozesse sind hier ausschließlich informell; sie lassen sich jedoch teilweise – durch entsprechend fachübergreifende Unterrichtsgestaltung oder in reflexiven Jugends Diskussionen – formal und nicht-formal auf der Mikroebene organisieren.

Exoebene: Gesellschaftliche Organisationen wie das Schulsystem umfassen eine Fülle strukturell aufeinander aufbauender schulischer und außerschulischer Interaktionen. Auf dieser Ebene werden formale Qualifikationen erworben, die individuelle Ansprüche auf soziale Positionen untermauern. Bildungsprozesse nicht-formaler Art sind hier beispielsweise Aufklärungskampagnen in den Medien. Informell übertragen sich unter anderem die latenten Sinnstrukturen des formalen Berechtigungswesens und die durch Medien verbreiteten Orientierungswerte und Deutungsmuster, die zur Aneignung organisationsspezifischer Zweck-Mittel-Kalküle und Relevanzstrukturen führen. Die zugehörige Systemfunktion ist die der Integration.

Makroebene: Die in der deutschen kapitalistischen Industriegesellschaft gegebene Verknüpfung kultureller Traditionen mit sozialen Strukturen und ökonomischen Bedingungen ist als komplexeste der vier Ebenen natürlich nicht selbst Veranstalter von Bildungsprozessen. Sie umfaßt eine Fülle an Mesosystemen und ist in Exosystemen organisiert, die wiederum den Rahmen für die einzelnen Interaktionsbereiche abstecken. Die hier angesiedelten Bildungsprozesse lassen sich als informelle Aneignung gesellschaftlicher Normalitätssentwürfe kennzeichnen, die teilweise (z. B. durch Curriculumkonstruktion und Planung von Bildungskampagnen) auf der Exoebene organisiert werden können. Zugehörige Systemfunktion ist die der Institutionenerhaltung (im Sinne von PARSONS' *latent pattern maintenance*).

Das Schema zeigt, daß die Bedeutung komplexer Lebenswelten und sozialer Makrostrukturen für individuelle Bildungsprozesse vor allem durch eine Analyse informeller Bildung herausgearbeitet werden kann. Daß auch auf den beiden anderen Ebenen Bildung sich nicht in formalen und nicht-formalen Bildungsveranstaltungen erschöpft, haben die Beispiele veranschaulicht. Das Schema zeigt aber auch, wie vielfältig sich sozialwissenschaftliche Theorien schon mit Problemen informeller Bildung beschäftigt haben, ohne dabei aber schon so klare Konturen zu zeichnen, daß die vorliegenden interdisziplinären Programme ökologischer Bildungsforschung zureichend realisiert werden könnten. Deshalb sollen in den folgenden Abschnitten drei Gattungen interkultureller Forschung vorgestellt werden, deren Zusammenführung informelle Bildungsprozesse erhellen und eine Grundlage für die Verwirklichung ökologischer Forschungsprogramme schaffen könnte: die Kultur- und Kognitionsforschung als Problembereich vergleichender, teilweise sozialanthropologisch ausgerichteter Psychologie; Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie in der Tradition kognitiv gewendeter Kultur- und Persönlichkeitsforschung; Konzepte individueller und gesellschaftlicher Modernisierung, die vorwiegend soziologisch bzw. sozialpsychologisch, jedoch sehr heterogen sind.

6. Kultur- und Kognitionsforschung

Kultur- und Kognitionsforschung ist die am weitesten entwickelte Sparte interdisziplinärer Zusammenarbeit von Psychologie und Sozialanthropologie. Während im Rahmen kulturvergleichender Psychologie bzw. „psychologischer Anthropologie“ (einen Überblick gibt WILLIAMS 1975 a) eine große Theorievielfalt vorherrscht und daher eine Theorie noch nicht deutlich formuliert wurde, führte die Konzentration auf die Suche nach kulturspezifischen Modifikationen individueller kognitiver Bildungsprozesse stets zu den in der Debatte um kognitivistische Entwicklungstheorien brisantesten Problemen.

Schon in den zwanziger Jahren unternahm WYGOTSKI einfache Experimente, mit deren Ergebnissen er zeigen konnte, wie sich Klassifikationsverhalten infolge eines Wechsels von ländlich-agrarischer zu städtisch-industrieller Kultur ändert: Vor die Aufgabe gestellt, die Objekte Schaufel, Axt, Säge und Holzstück nach Zusammengehörigkeit zu ordnen, wählten die Bewohner ländlicher Gegenden, die über wenig formale Bildung verfügten, Axt, Säge und Holzstück aus, während Stadtbewohner mit formaler Bildung die Werkzeuge zusammenstellten (LURIA 1971). Während diese Forschungen innerhalb der sowjetischen Psychologie Anlaß zur Formulierung einer historisch-materialistischen Entwicklungstheorie waren, wurden vergleichbare Probleme im Westen weniger spezifisch im Rahmen der traditionellen Debatte zwischen universalistischen und kulturelrelativistischen Positionen erörtert (KLUCKHOHN 1952).

Erst die PIAGET-orientierte Vergleichsforschung seit den sechziger Jahren hat diesen Faden systematisch aufgenommen (COLE/GAY/GLICK/SHARP 1971; BERRY/DASEN 1974; COLE/SCRIBNER 1974; MODGIL 1974; ASHTON 1975; BRISLIN/BOCHNER/LONNER 1975; MODGIL/MODGIL 1976; DASEN 1977). Für eine Theorie informeller Bildung ist das Gros dieser Forschung aber nur beschränkt wichtig: Es tendiert dazu, die Entwicklung der von PIAGET formalisierten Stufenfolge als weitgehend

kulturunabhängigen Prozeß zu betrachten. Wenn der Erkenntnisgewinn im wesentlichen in dem Aufweis besteht, daß in industrialisierten Gesellschaften die Stufen kognitiver Entwicklung schneller und vollständiger als in traditionellen und Übungsgesellschaften durchlaufen werden, so ist noch nicht geklärt, ob damit sozialstrukturelle Defizite aufgedeckt sind, die einer gelungenen kognitiven Sozialisation entgegenstehen, oder ob es sich um Effekte unterschiedlicher gesellschaftlicher Normalitätswürfe handelt oder ob sich hier ein kultureller Bias der Theorie auswirkt (WOBER 1974; BUCK-MORSS 1975). Das Stufenkonzept scheint zu sehr formalisiert, um solche für die Analyse informeller Bildungsprozesse grundlegenden Fragen beantworten zu können. Ähnliches läßt sich zu KOHLBERGS auf PIAGET aufbauenden Forschungen zur Parallelität kognitiver und moralischer Entwicklung sagen. Er hat seine Annahmen über den Zusammenhang restriktiver Lebenswelten (Slums, Gefängnis, Militär, Bürokratie) und heteronomer Bildung moralischer Urteile nicht weiter verfolgt, sondern kulturelle Vergleiche vorwiegend in den Dienst des Aufweisens einer Universalität der Stufenfolge individueller Moralentwicklung gestellt (KOHLBERG 1974, 1976; zur Kritik SIMPSON 1974).

Für eine Erklärung informeller Bildung sind daher die in PIAGET- oder KOHLBERG-kritischer Absicht unternommenen oder unabhängig davon eher relativistischen Vergleichsstudien wichtiger. Sie nehmen die bei PIAGET und KOHLBERG verfolgte Strategie einer Idealisierung und Formalisierung der Stufen individueller Entwicklung zurück, indem sie den Modus des Gebrauchs von Kompetenzen mit untersuchen (theoretisch am klarsten begründet bei RIEGEL 1975). PIAGETS Stufenmodell wird dabei sozial verankert, indem Transformationsstrukturen bestimmt und analysiert werden (*functional learning systems*, SCRIBNER/COLE 1973; *functional skill systems*, SCRIBNER/COLE 1978). Ihre bisherigen Ergebnisse lassen sich unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen:

- (1) Die in unterschiedlichen *settings* induzierten Bildungsprozesse lassen sich nicht sinnvoll auf einer einzigen Stufenfolge individueller Entwicklung abbilden: Schulische Bildung vermittelt nicht einfach bessere Qualifikationen als außerschulische, sondern andere (COLE/SHARP/LAVE 1976).
- (2) Die Ausbildung von Denk- und Handlungsstrukturen kann weitgehend als Funktion konkreter Lebenswelten gelten. Strukturen und Inhalte von Bildungsprozessen können daher nicht getrennt voneinander untersucht werden (COLE/SCRIBNER 1975; GLADWIN 1970).
- (3) PIAGETS Annahme, in traditionellen und Übergangsgesellschaften werde die entwickeltste Stufe von Bildungsprozessen („formale Operationen“) systematisch nicht erreicht, muß zweifach relativiert werden: Zum einen ist das Ziel von Bildungsprozessen nicht unabhängig von kulturellen Handlungserfordernissen und gesellschaftlichen Normalitätswürfen zu sehen; zum anderen kann die Frage nach der Vielfalt unterschiedlicher Entwicklungsziele individueller Bildung mit PIAGETS formalem Konzept gar nicht erfaßt werden (Fallstudie: MULFORD/YOUNG 1973).

Die Debatte zwischen PIAGET-orientierter und PIAGET-kritischer Vergleichsforschung bietet im wesentlichen drei Ansatzpunkte für eine Theorie informeller Bildung: Untersuchung der soziokulturellen Bedingungen von universalistischen und partikularistischen Ausrichtungen individueller Orientierung; Begründungen von Entwicklungssequenzen anhand sozialer Normen (Ordnungskriterien für die empirische Vielfalt von Bildungszielen); Formulierung von Strukturierungsregeln, die unterschiedlichen Arrangements von Bildungsprozessen zugrunde liegen. – Damit wird der universalistischen Position der PIAGET-Schule nicht eine relativistische Behauptung beliebiger Entwicklungsmöglichkeiten entgegengestellt; sondern der Geltungsbereich formalisierter Theorie wird durch Aufdecken sozialer Transformationsmechanismen eingeschränkt.

Kultur- und Kognitionsforschung dieser Art kann informelle Bildungsprozesse vor allem auf der Ebene der Mikro- und Mesosysteme erhellen. Nach *Tabelle 1* könnte sie den Erwerb pragmatischer Regeln und der Modi des Gebrauchs von Wissen („Weisheit“ und „Ritual“) untersuchen. Je mehr die Kooperation von Psychologen und Sozialanthropologen durch soziologische Beiträge erweitert wird, desto deutlicher könnten auch die dritte und vierte Strukturebene informeller Bildungsprozesse einbezogen werden. Vorläufig scheint die Psychologie in diesem Zusammenhang theoretisch am weitesten fortgeschritten zu

sein. Ihre Position wird sich noch verstärken, wenn die rapide zunehmende Umweltpsychologie (die ihrerseits im Kontext der oben erwähnten Umweltforschung eine Sonderstellung einnimmt) den neuerdings eingeschlagenen Weg fortsetzt. Sie beschränkt sich nicht mehr nur auf die Erforschung der unterschiedlichen Modi der Umweltwahrnehmung und der Einstellungen gegenüber einer Veränderung der physischen und sozialen Umwelt, sondern untersucht auch experimentell die Beeinflussung von Verhalten durch unterschiedliche natürliche und künstliche Lebenswelten (Trendbericht: STOKOLS 1978).

7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie

Seit den Studien MARGARET MEADS zur Erziehung in Samoa und Neuguinea beschäftigen sich Ethnologen nicht mehr nur mit Sitten und Gebräuchen, Stammesstrukturen und Austauschregeln fremder Völker, sondern erforschen gezielt auch die Auswirkungen sozialer Strukturen auf individuelle Bildungsprozesse. Wenn auch die klassische ethnologische Feldforschung noch kein besonderes Augenmerk auf Bildung richtet – in den *Human Relations Area Files* (HRAF)² fehlen immer noch Bildungsvariablen, die der Bildungsforschung erst das riesige Datenmaterial erschließen könnten –, so zeigt doch die große Zahl der in jüngster Zeit erschienenen Bibliographien, Forschungsberichte und Reader zu *anthropology and education*, wie groß das Interesse ist (BURNETT 1974 [eine HRAF-Arbeit!]; SPINDLER 1974; WILLIAMS 1975; FUCHS 1976; CALHOUN/IANNI 1976; ROSENSTIEL 1977). Die meisten dieser Arbeiten zeigen, daß es nicht mehr möglich ist, die Beschränkung auf Deskription aufrechtzuerhalten, wenn soziale Strukturen als Bedingungsfaktoren individueller Bildungsprozesse untersucht werden sollen. Wieder ist es die Konzentration auf Kognition, die zum Motor theoretischer Entwicklung wird. Wenn in Anlehnung an Sozialisationstheorien individuelle Strukturen präziser als in traditionellen Erziehungstheorien beschrieben werden, wird es auch nötig, die sozialen Feinstrukturen nachzuzeichnen.

Die zunächst eng angelehnt an die traditionellen Gebiete der Ethnologie ausgebildete Ethnotheorie (*ethnoscience*) hat sich die phänomenologische Beschreibung solcher Feinstrukturen zum Ziel gesetzt. Unter Berücksichtigung alltäglicher Klassifikationsstrukturen will sie das für eine bestimmte Kultur typische Wissens- und Erkenntnisssystem beschreiben. Der Vergleich zweier Reader zur ethnotheoretisch-kognitiven Anthropologie aus den letzten zehn Jahren zeigt ein wachsendes Interesse für die individuelle Verarbeitung der sozial vorgegebenen bzw. gemeinschaftlich produzierten Sinnstrukturen. Der ältere der beiden repräsentiert noch vorwiegend die von W. H. GOODENOUGH, W. C. STURTEVANT und C. O. FRAKE entwickelten Methoden und ist durchweg deskriptiv: Die Vielfalt der Phänomene wird in Sinnzusammenhänge („Segregate“) gegliedert und nach der Existenz von strukturbildenden Gegensatzpaaren („Kontrast-Sets“) durchforscht (TYLER 1969). Der neuere dagegen fragt sehr viel mehr nach der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung solcher Sinnstrukturen (SANCHES/BLOUNT 1975). So schildert C. O. FRAKE einen Kosmos kommunikativer Regeln, in den Sprechakte beim Betreten eines Yakan-Hauses eingebettet sind, und die den einzelnen Subjekten gegenwärtigen Interpretationsmuster (FRAKE 1975). Ergänzend dazu gibt es eine Reihe von Versuchen in Anlehnung an wissenssoziologische Traditionen, die Leistungsfähigkeit ethnotheoretischer Kategorien auch anhand einer Gesamtanalyse des Systems sozialer Wahrnehmung einer ganzen Gemeinschaft oder eines ganzen Stammes prüfen. So beschreibt JACKSON die Besonderheit

2 Die von G. MURDOCK 1937 an der Yale-Universität begonnene und bis heute fortgeführte Sammlung ethnographischer Daten, die sog. *Human Relations Area Files*, enthalten unter mehreren hundert Aspekten vergleichbare Daten über mehr als 400 ethnische Gruppen, die als repräsentativ für alle bekannten Weltkulturen gelten. Sie basieren auf über 5000 ethnologischen Forschungsberichten.

der „realistischen“ Handlungsorientierung der westafrikanischen Kuranko, die sich in einem außer-gewöhnlich gegenwartsorientierten Raum- und Zeitverständnis äußert und sich in einem dynamischen Verständnis der Geschlechts- und Altersrollen zeigt. Sein Versuch, dies auf eine durch Naturgegebenheiten geforderte Variabilität der Wirklichkeitswahrnehmung und -interpretation zurückzuführen, dürfte jedoch zu kurz greifen (JACKSON 1977). Die Leistung der Ethnotheorie liegt mehr in der deskriptiven Zuordnung sozialer Feinstrukturen zu bereits ausgebildeten individuellen Strukturen als in der Erhellung genetischer Prozesse.

Doch gibt es in den letzten Jahren eine Anzahl von Studien, die nicht nur Symbolstrukturen detailliert beschreiben, sondern sie auch auf ihre Resistenz gegenüber Prozessen des sozialen Wandels oder ihre Veränderung infolge des Ausbaus des formalen Bildungssystems untersuchen. STEA/SOJA (1975) zeigen, wie gering die Stabilität der Strukturen räumlicher Wahrnehmung ist, indem sie deren Veränderungen infolge neuer Wohn- und Siedlungsarrangements erkundeten. WOBER (1974) beschreibt die Balanceprobleme, die sich beim individuellen Übergang vom traditionellen zum modernen Gesellschaftssektor ergeben. Handlungsorientierte und belohnungsorientierte Zielsetzungen beim Erwerb von Wissen sind nur schwer individuell zu integrieren. Ähnliche Probleme bei der individuellen Verarbeitung von Kulturkonflikten schildert eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung bei Hawaii-Amerikanern (GALLIMORE/BOGGS/JORDAN 1974). Methodisch besonders ausgefeilt (Kombination phänomenologischer Interaktionsbeschreibungen und Interpretation psychologischer Experimente), geht sie der Krise beim Übergang von gruppenorientierten zu individualistischen Persönlichkeitsbildern nach. Die Erosion von traditionellen Strukturen innerhalb der modernen Gesellschaft, die in ihrer Entwicklung behindert sind, untersucht NAGATA (1978) in seiner Studie einer Hopi-Reservation am Beispiel der Ideologisierung der sagemunwobenen „friedlichen Gesinnung“ dieses Volkes.

Beschreibungen symbolischer Orientierungssysteme alltäglichen Handelns lassen oft eine Differenzierung zwischen formalen und informellen Wegen vermissen, auf denen Handlungsorientierungen erworben werden. In jedem Fall sind sie jedoch Beschreibungen eines Bedingungsfelds jeglicher bildungspolitischer Intervention. Soweit sie Konflikte zwischen Orientierungen im formalen Bildungssystem und in alltäglichen Lernsituationen analysieren oder die Folgen von Veränderungen sozialer Institutionen für das Symbolsystem aufspüren, geben sie Aufschluß über mögliche Verluste bei geplanter Umgestaltung des Bildungssystems und verweisen auf die sozialstrukturellen Ebenen, die Grundlagen einzelner Handlungsmotivationen sind. Anhand einer Systematisierung solcher Erkenntnisse lassen sich möglicherweise Äquivalente für Institutionen informeller Bildung konstruieren, die durch sozialen Wandel verloren gegangen sind, und gesellschaftliche Identitäten gewinnen, die an die Stelle der beim Übergang zu neuen Sozialformen beeinträchtigten alten Identitäten treten können.

Die Relevanz ethnotheoretischer und sonstiger deskriptiv-ethnologischer Forschung für eine Theorie informeller Bildung liegt vor allem in der hohen Sensibilität für die Besonderheiten des Einzelfalls, die die phänomenologischen Darstellungsmethoden auszeichnet. Daß dies nicht ein bloß deskriptives Unternehmen sein muß, zeigen viele neuere Studien, die auf der Grundlage einer exakten Schilderung „mittlerer“ sozialer Strukturen Regelmäßigkeiten und Entstehungsgeschichte der Platzierung von Individuen in diesen Strukturen untersucht haben (vgl. *Tabelle 1*, Meso- und Exosystem). Je klarer eine solche theoretische Orientierung wird, desto eher dürften auch die untere und die obere Strukturebene informeller Bildungsprozesse in den Blick kommen.

8. Modernisierungsforschung

In klassischer Modernisierungstheorie und in entwicklungssoziologischer Diskussion wird Bildung meist als Faktor, als Bedingung für gesellschaftliche Entwicklung untersucht. Informelle Prozesse kommen dabei naturgemäß zu kurz. Ihre Erforschung erfordert die Umkehrfrage: Wie verändert gesellschaftliche Modernisierung die Persönlichkeit? Ansätze für diese Fragestellungen finden sich in einigen miteinander noch kaum verbundenen Seitenlinien der Modernisierungsforschung.

Zur Genese von Leistungsmotivation: In der Kritik an MCCLELLANDS Theorie zeigte sich die Fruchtbarkeit solcher Umkehrfragen. So konnten SEIBEL und Mitarbeiter wesentliche Differenzen in der Entwicklung von Leistungsmotivation bei eher egalitär oder eher hierarchisch strukturierten Völkern in Nigeria feststellen (SEIBEL/MASSING 1974; DAMACHI/SEIBEL 1973). LEVINE (1969) konnte ebenfalls in Nigeria herausfinden, daß kulturelle und soziale Strukturen gewichtigeren Einfluß auf die Genese von Leistungsmotiven und Unterordnungsbereitschaft (bei ihm kontrastiert!) haben als individuelle Indikatoren wie Religion, Herkunft usw. (vgl. auch DITTMANN 1974).

Zu „individueller Modernisierung“: Die meisten Studien zu „individueller Modernisierung“ sind wenig mehr als die Übertragung gesellschaftlicher Modernitätsnormen auf Persönlichkeitsmerkmale. Doch ist die Normierung einer „modernen“ Persönlichkeit und die Suche nach ihren Produzenten als Problemstellung zu flach, um sich lange halten zu können. So zeigt sich in neueren Publikationen eine Konzentration auf differenziertere Fragen wie die nach dem Zusammenhang zwischen Rigidität sozialer Strukturen sowie Formalisierungsgrad der Bildung und der Wandlungsfähigkeit und dem Autonomiedenken des Individuums (INKELES/SMITH 1974; INKELES/HOLSINGER 1974, darin vor allem der Beitrag von SUZMAN). Zudem wurde als neue Frage die nach dem Einfluß unterschiedlich modernisierter Gesellschaftsstrukturen gestellt, den sie an den Bildungsinstitutionen vorbei auf individuelle Bildungsprozesse haben (INKELES/DIAMOND 1978).

Psychoanalytisch orientierte Forschungen: Daß gesellschaftliche Modernisierung nicht nur die Seite hat, die ihre theoretischen Protagonisten beschreiben, sondern auch noch eine Schattenseite – die des Verlusts gewachsener Identitäten –, haben vorwiegend psychoanalytisch orientierte Autoren klargestellt. Viele von ihnen sind besonders wichtig, weil sie nicht nur die Veränderung sozialer Strukturen allgemein als „Modernisierung“ den individuellen Verarbeitungsproblemen gegenüberstellen. Sie bestimmen genauer als viele eindimensionale Modernisierungskonzepte, welche sozialen Strukturen zerstört oder verändert werden, und untersuchen dann die unterschiedlichen Modi psychosozialer Anpassung an diese Lage, die vom Austausch personaler Identitäten bis zur Häufung von Krankheiten und zum physischen Zerbrechen reichen (BOSSE 1979; PARIN/MORGENTHALER/ PARIN-MATTHEY 1963, 1971; STAEWEN/SCHÖNBERG 1970; MURPHY 1973).

Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung: Gesichertes Ergebnis aller Studien zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit ist: Akkulturations- und Modernisierungsprozesse fördern den kognitiven Stil einer Unabhängigkeit vom eigenen sozialen Feld. Sie fördern abstraktere und „mobile“ Formen der Darstellung sozialer Beziehungen, die den formalisierten Austauschprozessen in modernen Gesellschaftsstrukturen entsprechen, und drängen Bindungen an tradierte Lebenswelten zurück, in denen personale Identitäten gewachsen waren. So sind die Wer-

tungen solcher Feldunabhängigkeit kontrovers, umstritten auch die Möglichkeiten einer Beibehaltung oder Wiedergewinnung personaler Stabilität und Kritikfähigkeit in der Folge sozialen Wandels. Einige Autoren beschreiben den Zusammenhang „wertfrei“ und favorisieren damit eine rasche Modernisierungspolitik (NEDD/GRUENFELD 1976; WITKIN et al. 1977). Andere suchen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit beider kognitiver Stile zu ergründen und plädieren daher für bi-kognitive und bi-kulturelle Erziehung (BERRY 1975; RAMIREZ/CASTANEDA 1974). Vermutlich ist jedoch schon der Begriff „Feldabhängigkeit“ zu ethnozentrisch geprägt, als daß man ihn sinnvoll in vergleichender Forschung verwenden könnte. Es bedürfte keiner großen Gedankenakrobatik, um die Benennungen auszutauschen: Wenn man davon ausgeht, daß in einer Gesellschaft feldunabhängiges Denken, abstrakte Wahrnehmung sozialer Strukturen die Norm ist, dann kann man gerade die nach WITKINS Begrifflichkeit „feldunabhängigen“ Individuen als in hohem Maß „abhängig“ von der durch die Bedingungen der modernen Gesellschaft geprägten Lebenswelt bezeichnen. „Unabhängig“ von diesem Feld wären dann schon eher die traditional denkenden Individuen, die in sozialen Lebenswelten, deren Existenz durch Modernisierung gefährdet ist, „konkret“ ihre Identität sehen und deshalb angeblich zu „abstraktem“ Denken weniger in der Lage sind. Zudem erfaßt der Feldunabhängigkeitsbegriff nicht die Differenzen im Kommunikationsstil, die zumindest interkulturell nicht zu übersehen sind: Selbst im modernen Teil Afrikas spielen Gedächtnisleistungen und orale Kommunikation eine größere Rolle als schriftliche Informationsweitergabe. Es wäre geradezu widersinnig, wollte man im Prokrustesbett der Feldunabhängigkeitstheorie von vornherein diesem Kommunikationsstil die Fähigkeit zur „Abstraktion“ von eng begrenzten Lebenswelten absprechen. Weiter führen hier schon Untersuchungen, die kognitive Stile als Funktion ländlicher oder urbaner Lebenswelt untersuchen und zugleich die Veränderung dieses Alltags zur Vorbedingung für eine Änderung des kognitiven Stils erklären (FUKUI/DEMARTINI 1978; WEEKS 1978).

Zur Rolle der Muttersprache und einer (fremden) Zivilisationssprache: Besonders in den meist vielsprachigen schwarzafrikanischen Ländern sind in jüngster Zeit Bestrebungen zu beobachten, die jeweilige Muttersprache wenigstens in der ersten Phase formaler Bildung auch als Unterrichtssprache zu verwenden. In den sekundären und tertiären Bildungsbereichen herrschen jedoch die „Zivilisationssprachen“ noch unbestritten vor; auch in Gesellschaften, die eine einheimische Verkehrssprache haben wie das Kisuaheli in Ostafrika. So haben viele junge Afrikaner von der Muttersprache über die Verkehrssprache zur „Zivilisationssprache“ zwei Sprachbarrieren auf dem Weg von der Familien-erziehung zur höheren Bildung zu überwinden. Welche Folgen die damit verbundene sprachliche „Versäulung“ der unterschiedlich organisierten Bildungsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung hat, ist noch kaum untersucht worden. Immerhin gibt es eine Reihe von Studien, die hinreichend davor warnen, die in *einer* Bildungssprache gewonnenen Erkenntnisse über individuelle Denkprozesse zu Annahmen über die Gesamtpersönlichkeit zu erweitern. Sie können allerdings keinen anderen Ausweg als die Multilingualität der Bildung vorschlagen (GUMPERZ 1975; SANCHES/BLOUNT 1975). So bleibt die bildungspolitische Grundfrage offen: Soll durch Vergrößerung des Anteils muttersprachlicher Erziehung möglichst lange personale Stabilität aufgebaut werden, bevor das Individuum in die „moderne“ Welt auch sprachlich eintritt (BAMGBOSE 1976)? Oder sind die dann eintretenden Identitätskonflikte zu groß, so daß sich ein möglichst frühzeitiger Eintritt in die neue Sprachwelt empfiehlt, was zudem den Vorteil hätte, daß gesellschaftliche Identitäten stärker als ethnische Gruppeninteressen Träger von Bildungsprozessen wür-

den (MAZRUI 1972)? Vermutlich könnten Untersuchungen zur Rolle der sprachlichen „Versäulung“ formaler, nicht-formaler und informeller Bildung Entscheidungshilfen bieten.

Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit: Mit der schnellen Zunahme selbständiger Nationalstaaten in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts entstanden viele neue Konflikte zwischen ethnisch-sprachlichen Gruppen. Noch in den sechziger Jahren herrschte in den internationalen Organisationen die Erwartung vor, mit wachsender gesellschaftlicher Entwicklung würde die Bedeutung ethnischer Faktoren zurücktreten. Diese Erwartungen wurden nicht nur in den jungen Nationalstaaten vielfach widerlegt; sogar in den Industriestaaten wuchsen neue politische Bewegungen auf dem Boden ethnischer Identitäten (GREELEY/MCCREADY 1974). So konnte die sozialwissenschaftliche Reflexion dieser Entwicklungen nicht ausbleiben. – Der soziologische Teil der sog. *Ethnicity*-Debatte dreht sich primär um die Frage, wieweit die bewußtere Orientierung an ethnisch und sprachlich geschlossenen Gruppierungen eine Gegenbewegung gegen starken Modernisierungsdruck ist. Dabei ist vor allem die Wertung (Rückschritt oder notwendige Stabilisierung?) umstritten (DASHEFSKY 1976). – Der sozialpsychologische Teil der Debatte beschäftigt sich mit der Frage, wieweit die Herkunft (*paternity*) im alltäglichen Verhalten ihren unverwechselbaren Ausdruck (*patrimony*) finden muß, um dem einzelnen die nötige soziale Balance zu sichern. Diskutiert werden vor allem die Bedeutung des ethnischen Code für Gruppensolidarität und die unterschiedliche Rolle von Fremd-Codes für Statuszuschreibungen (GILES et al. 1977; NEDD/GRUENFELD 1976; GLAZER/MOYNIHAN 1975). Insgesamt stellen die *Ethnicity*-Studien Integrationsversuche mehrerer der anderen genannten Themen dar (Sprache, Feldunabhängigkeit, Akkulturation, psychosoziale Anpassung). Sie leuchten eine Ebene sozialer Organisation aus, die zwischen dem unter Modernisierungsdruck geratenen Individuum und der sich wandelnden Sozialstruktur zu vermuten ist. Als sicher kann gelten, daß bewußte Bindung an die ethnische Gruppe ein Modus ist, Ergebnisse informeller Bildungsprozesse auch angesichts sich wandelnder sozialer Institutionen zu erhalten. Offen bleibt, unter welchen Bedingungen dabei eher Traditionsbindung und Kritiklosigkeit oder gar Ressentiments gegenüber anderen ethnischen Gruppen gefördert oder eher Verhaltenssicherheit und Kritikfähigkeit gegenüber „feldunabhängig“ formulierten Herrschaftsansprüchen erreicht werden. Für eine Theorie informeller Bildung kann die Klärung solcher Fragen wichtige Transformationsmechanismen zwischen mittleren und gesamtgesellschaftlichen Ebenen von Bildungsprozessen aufdecken (vgl. *Tabelle 1*). Doch ist die Integration der für eine solche Untersuchung wichtigen Seitenstränge der Modernisierungsforschung in den *Ethnicity*-Debatten noch recht unbefriedigend. Da diese Debatten selten von klaren theoretischen Prämissen ausgehen, sondern stark unter Handlungsdruck stehen, fehlt ihnen die gesellschafts- und kulturtheoretische Grundlage für eine Begründung bildungspolitischer Interventionen (SINGLETON 1976). So ist noch kaum geprüft worden, welche institutionellen Äquivalente zur ethnisch-sprachlichen Gruppe denkbar sind. Eine Erforschung informeller Bildungsprozesse unter der Berücksichtigung der Herkunftsvariablen müßte sich dieser Frage vorrangig zuwenden.

9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse

Die vor Jahren diskutierte Verschränkung von Ethnomethodologie und Ethnotheorie (ARBEITSGRUPPE 1973) scheint nicht tragfähig genug, um die hier vorgestellten anthro-

polologischen, psychologischen und soziologischen Konzepte miteinander zu kombinieren. Eine überwiegend typologisch-phänomenologisch ausgerichtete Konzeption ist zwar „wahlverwandt“ mit dem Gegenstand „informelle Prozesse“ und deshalb vermutlich eine geeignete Darstellungsform für sie; doch sind – das zeigte die Prüfung ethnotheoretischer Studien – auf diese Weise zu wenige konkrete Anhaltspunkte für eine Orientierung bildungspolitischer Interventionen zu gewinnen. Für sie sind im wesentlichen zwei Voraussetzungen notwendig: eine Klärung der inhaltlichen Verflechtungen informeller mit formaler und nicht-formaler Bildung sowie eine Klärung der Verflechtungen und Differenzen zwischen den institutionellen Ebenen informeller Bildung. Sowohl in Teilen der Kultur- und Kognitionsforschung als auch in Teilen der Modernisierungsforschung ließen sich Ansätze dazu identifizieren. Sie scheinen jedoch theoretisch bei weitem nicht elaboriert genug zu sein, um schon Regeln für eine brauchbare ethnographische Beschreibung informeller Bildungsprozesse anbieten zu können. Zum Ausbau dieser Ansätze und zur gleichzeitigen Sicherung bildungspolitischer Relevanz könnten die folgenden Forschungsvorhaben dienen:

Institutionalisierungsformen von Bildung (theoretische Arbeit): Die gegenwärtig verfügbaren Erklärungsversuche zur Funktion von Organisationsformen sozialen Handelns für eine Institutionalisierung von Bildungsprozessen könnten zusammengestellt und verglichen werden. Beispiele: Industriesoziologische Studien zu den Folgen verschiedener Arbeitsorganisation für die Ausbildung unterschiedlicher Attitüden und genereller kognitiver Orientierungen von Individuen (BOWLES/GINTIS 1976); systemtheoretische Analysen der Fähigkeit sozialer Organisationen zur gleichzeitigen Stabilisierung und Generalisierung konkreter Handlungsmotivationen (LUHMANN 1968).

Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken (theoretische Arbeit): Eine Literaturübersicht zum Verhältnis „westlicher“ Alltagstheorien zu Funktionsprinzipien von Mythos und Magie könnte neue Möglichkeiten kulturellen Transfers und transkultureller Kommunikation zeigen. Wenn es möglich ist, die in evolutionärer Perspektive überholt erscheinenden Orientierungsregeln von Mythos und Magie zumindest teilweise als Element der üblichen und damit funktionalen Verhaltensrepertoires alltäglichen Handelns in modernen Gesellschaften wiederzufinden, sind Brücken zwischen traditionaler und moderner Kultur sichtbar. Solche Brücken wurden in vergleichenden Untersuchungen kognitiver Entwicklung zu oft übersehen, indem wissenschaftliches Denken westlicher Prägung mit dem Alltagsdenken in Gesellschaften der Dritten Welt kontrastiert wurde (EMBER 1977). Eine Einsicht in die Formen der Koexistenz von Alltagswissen und Wissenschaft wäre zudem ein möglicher Beitrag zur Verhinderung zerstörerischer Identitätskonflikte in Akkulturationsprozessen (SHWEDER 1977; LARUE 1975; LEE 1976; SCHNELLE/BALDAMUS 1978).

Fallstudien zur Rollendifferenzierung: Neben einem solchen theoretischen Überblick könnten Fallstudien zu einzelnen Problemäquivalenzen zwischen modernen und Übergangsgesellschaften zur Erleichterung transkultureller Kommunikation beitragen. In ihnen sollten Beispiele dafür beschrieben werden, unter welchen Bedingungen und wie die Erfahrung kultureller Kontraste durch Erwerb der Fähigkeit zur Rollendifferenzierung bewältigt werden kann. Es ist verfehlt, die individuellen Akkulturationsprobleme in ehemaligen Kolonialgesellschaften zu einem sozialpsychologischen Sondertatbestand zu stilisieren, wie das beispielsweise KODJO (1973) tut. Er idealisiert die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten in „hochentwickelten“ Gesellschaften und setzt ihnen „anomische“ Strukturen einer Persönlichkeitsformung in Entwicklungsländern entgegen (ebd., S. 248–311).

Solche überzogenen Kontrastmodelle führen – wie bei KODJO – zur Ausweglosigkeit moralischer Appelle. Die Besonderheit individueller Lebensbewältigung in Übergangsgesellschaften wird greifbar, wenn sie auf vergleichbare Problemlagen in Industriegesellschaften bezogen werden. So ließen sich die Prozesse einer Integration kulturell unterschiedlicher Lebenswelten in einer Person als Prozesse einer Rollendifferenzierung beschreiben, die bei Gastarbeitern in Europa ähnlich strukturiert sind wie bei Industriearbeitern der ersten Generation in Schwarzafrika. Genauso könnten die besonderen Probleme eines afrikanischen Sekundarschülers, der die Rollenerwartungen der Schule und seiner dörflichen Lebenswelt als kaum miteinander vereinbar erfährt, genauer untersucht werden, wenn sie mit ähnlich gelagerten Stadt-Land-Konflikten in Europa verglichen werden, als wenn ihnen ein unwirkliches Modell gelungener Bewältigung von Akkulturationskonflikten entgegengesetzt wird.

Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten: Die bisherigen Informationen über die psychischen Auswirkungen, die Veränderungen von Lebensweisen, Denkstilen usw. als Folge von Kulturwandel/Kulturkonflikten sind wenig überschaubar. Es liegen jedoch viele biographische oder autobiographische Berichte vor, in denen am Beispiel eines Lebenslaufs die Folgen und Begleiterscheinungen sozialen und kulturellen Wandels in Übergangsgesellschaften intensiv beschrieben und gedeutet werden. Eine Inhaltsanalyse solcher Literatur könnte zur besseren „Planung“ informeller Bildungsprozesse in Gesellschaften unter Modernisierungsdruck beitragen (Beispiele wären die Berichte von: LUJEMBE/APOKO/NZIOKI 1967; KIKI 1969; ZOTOUMBAT 1971; GAY 1973). Eine Ergänzung wäre die Sekundäranalyse des vorhandenen empirischen, leider kategorial oft kaum vergleichbaren Materials in Akkulturationsstudien, das man beispielsweise unter der Fragestellung nach Möglichkeiten zur Rollendifferenzierung oder zur Koexistenz von Alltagswissen und Wissenschaft auf eine Ebene bringen könnte (IRVINE/SANDERS 1972; BERRY 1975).

Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten: Aus welchen Gründen treten in welcher Region Sprachstreitigkeiten zwischen ethnischen Gruppen auf? Wenn man dazu Material wie Zeitungsberichte, Leserbriefe usw. zusammenstellen könnte, ließen sich vorläufige Hinweise darauf gewinnen, in welcher Region ethnisch-sprachliche Gruppen eine besonders wichtige Funktion für individuelle Stabilität besitzen. Möglicherweise sind in diesem Material (Begründungen!) auch Informationen über die Art informeller Orientierungen enthalten, deren Verlust befürchtet wird, oder Angaben über Äquivalente zu solchen Gruppen (die Programm- und Höreranalysen von G. MYTTON sind *pilot studies*; vgl. den Beitrag von J. NAUMANN im vorliegenden Heft.)

Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern: Eine Befragung der „Macher“ von Bildungsprogrammen über ihren Informationsstand zu den Bedingungen, auf die ihre bildungspolitische Intervention trifft, könnte die praktische Relevanz einer Theorie informeller Bildung deutlich machen. In der Befragung dürfte sichtbar werden, daß der Informationsstand der „Macher“ über die vorhandenen Arrangements der Persönlichkeitsentwicklung zu gering ist, um die Effektivität und die Erwünschtheit der Folgen ihrer Intervention hinreichend einschätzen zu können.

- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde. Reinbek 1973.
- ASHTON, P. T.: Cross-cultural Piagetian research. In: Harvard Educational Review 45 (1975), S. 475–506.
- BAMBOSE, A. (Ed.): Mother Tongue Education. The West African Experience. London 1976.
- BANDURA, A.: Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N. J. 1977.
- BARNOUW, V.: Culture and Personality. Homewood, Ill. ²1973.
- BENEDICT, R.: Urformen der Kultur. Hamburg 1955. (Original: Patterns of Culture. Boston 1934.)
- BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/M. 1977.
- BERRY, J. W.: Ecology, cultural adaptation, and psychological differentiation: traditional patterning and acculturative stress. In: BRISLIN, W./BOCHNER, S./LONNER, W. (Eds.): Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York 1975, S. 207–228.
- BERRY, J. W./DASEN, P. R. (Eds.): Culture and Cognition. Readings in Cross-Cultural Psychology. London 1974.
- BERTRAM, H.: Probleme einer soziostrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 5 (1976), S. 103–117.
- BEUCHELT, E.: Ideengeschichte der Völkerpsychologie. Meisenheim am Glan 1974.
- BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976.
- BOSSE, H.: Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt/M. 1979.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Education and personal development: the long shadow of work. In: BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in Capitalist America. New York 1976, S. 125–148.
- BRISLIN, J./BOCHNER, S./LONNER, W. (Eds.): Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York 1975.
- BRONFENBRENNER, U.: Die soziale Rolle des Kindes in ökologischer Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 7 (1978), S. 4–20.
- BUCK-MORSS, S.: Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-culture studies. In: Human Development 18 (1975), S. 35–49.
- BURNETT, J.: Anthropology and Education. An Annotated Bibliographic Guide. New Haven 1974.
- CALHOUN, C. J./IANNI, F. A. J. (Eds.): The Anthropological Study of Education. The Hague 1976.
- COLE, M.: An ethnographic psychology of cognition. In: BRISLIN/BOCHNER/LONNER 1975, S. 157 bis 175.
- COLE, M./SCRIBNER, S.: Culture and Thought. A Psychological Introduction. New York 1974.
- COLE, M./SCRIBNER, S.: Theorizing about socialization of cognition. In: Ethos 3 (1975), S. 249–268.
- COLE, M./SHARP, D. W./LAVE, CH.: The cognitive consequences of education. In: The Urban Review 9 (1976), S. 218–233.
- COOMBS, P. H., et al. (Eds.): Education for Rural Development. Case Studies for Planners. New York 1975.
- DAMACHI, U. G./SEIBEL, H. D. (Eds.): Social Change and Economic Development in Nigeria. New York 1973.
- DASEN, P. R. (Ed.): Introduction in Piagetian Psychology: Cross-Cultural Contributions. New York 1975.
- DASHEFSKY, A. (Ed.): Ethnic Identity in Society. Chicago 1976.
- DITTMANN, F.: Cultural Constraints on the Acquisition of Achievement Motivation (Research Note. No. 18.) Stanford: Educational Policy Research Center 1974.
- ECKENBERGER, L. H.: Die ökologische Perspektive in der Entwicklungspsychologie: Herausforderung oder Bedrohung? In: WALTER, H./OERTER, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth 1979, S. 264–281.
- EMBER, C. R.: Cross-cultural cognitive studies. In: Review of Anthropology 6 (1977), S. 33–56.
- FRAKE, C. O.: Die ethnographische Erforschung kognitiver Systeme. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973, Bd. 2, S. 323–337.
- FRAKE, C. O.: How to enter a Yakan house. In: SANCHES, M./BLOUNT, B. G. (Eds.): Sociocultural Dimensions of Language Use. New York 1975, S. 25–40.
- FROMM, E.: Psychoanalytic characterology and its application to the understanding of culture. In: SARGENT, S. S./SMITH, M. W. (Eds.): Culture and Personality. New York 1949, S. 1–12.

- FROMM, E./MACCOBY, M.: Social Character in a Mexican Village. A Sociopschoanalytic Study. Englewood Cliffs, N. J. 1970.
- FUCHS, E. (Ed.): Youth in a Changing World. The Hague 1976.
- FUKUI, F. G./DEMARTINI DE BRITO FABRI, Z.: Schooling Level, Informal Education and Educational Demand in Rural and Urban Areas in the State of Sao Paulo. Paper presented at the 9th World Congress of Sociology, Uppsala 1978.
- GALLIMORE, R./BOGGS, J./JORDAN, C.: Culture, Behavior and Education. A Study of Hawaiian Americans. Beverly Hills 1974.
- GAY, J.: Red Dust on the Green Leaves. A Kpelle Twin's Childhood. Thompson, Conn. 1973.
- GILES, H.: Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London 1977.
- GLADWIN, T.: East Is a Big Bird. Navigation and Logic on Puluwat Atoll. Cambridge, Mass. 1970.
- GLAZER, N./MOYNIHAN, D. P. (Eds.): Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, Mass. 1975.
- GREELEY, A. M./MCCREADY, W. C.: Ethnicity in the United States. A Preliminary Reconnaissance. New York 1974.
- GUMPERZ, J.: Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien. Düsseldorf 1975.
- HALLOWELL, I. A.: Culture and Experience. 2 Bde. Philadelphia 1955.
- HERDER, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Bd. I–IV. Riga 1785–1791.
- INKELES, A./DIAMOND, L.: Personal Qualities as a Reflection of Level of National Development. Paper presented at the 9th World Congress of Sociology, Uppsala 1978.
- INKELES, A./HOLSINGER, D. B. (Eds.): Education and Individual Modernity in Developing Countries. Leiden 1974.
- INKELES, A./SMITH, D. H.: Becoming Modern. Cambridge, Mass. 1974.
- IRVINE, S. H./SANDERS, J. T. (Eds.): Cultural Adaptation within Modern Africa. New York 1972.
- ITTELSON, W. H.: Environment and Cognition. New York 1973.
- JACKSON, M.: The Kuranko. Dimensions of Social Reality in a West African Society. London 1977.
- KEDDIE, N.: Education as a social construct. In: JENKS, C. (Ed.): Rationality, Education, and the Social Organization of Knowledge. London 1977, S. 9–22.
- KIKI, A. M.: Ten Thousand Years in a Lifetime. A New Guinea Autobiography. New York: Praeger 1969.
- KLUCKHOHN, C.: Universal categories of culture (1952). In: TAX, S. (Ed.): Anthropology Today. Chicago 1962, S. 304–320.
- KODJO, S.: Probleme der Akkulturation in Afrika. Meisenheim am Glan 1973.
- KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: KOHLBERG, L. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974, S. 7–255.
- KOHLBERG, L.: Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: LICKONA, TH. (Ed.): Moral Development and Behavior. New York 1976, S. 31–53.
- LARUE, A.: Ancient Myth and Modern Man. Englewood Cliffs, N. J. 1975.
- LEE, D.: Valuing the Self. What We Can Learn from Other Cultures. Englewood Cliffs, N. J. 1976.
- LEVINE, R. A.: Dreams and Deeds: Achievement Motivation in Nigeria. Chicago/London 1969.
- LIDZ, C. W./LIDZ, V. M.: Piaget's psychology of intelligence and the theory of action. In: LOUBSER, J. J., et al. (Eds.): Explorations in General Theory in Social Science. New York 1976, Bd. 1, S. 195 bis 239.
- LUEMBE, J. A./APOKO, A./NZIOKI, M. J.: East African Childhood. Ed. L. K. Fox. Nairobi 1967.
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/M. ²1973.
- LURIA, A. R.: Towards the problem of the historical nature of psychological processes. In: International Journal of Psychology 6 (1971), S. 259–272.
- MAZRUI, A.: Africa, the west and the world. In: Australian Outlook 26 (1972), S. 115–146.
- MEAD, M.: Coming of Age in Samoa. New York 1928.
- MEAD, M.: Growing up in New Guinea. New York 1930.
- METZGER, U.: Education and Integrated Rural Development Programmes (Working Draft). Paris: UNESCO/IIEP 1978.
- MODGIL, S.: Piagetian Research. A Handbook of Recent Studies. Windsor, Berks. 1974.
- MODGIL, S./MODGIL, C.: Piagetian Research: Compilation and Commentary. Bd. 8: Cross-Cultural Studies. Windsor, Berks. 1976.
- MOORE, G. T./GOLLEDGE, R. G. (Eds.): Environmental Knowing. Stroudsburg, Pa. 1976.
- MULFORD, W. R./YOUNG, R. E.: Cognitive Development Studies in Papua New Guinea. (New Guinea Psychologist. Monograph Suppl. No. 5.) Boroko 1973.

- MURPHY, J. M.: Sociocultural change and psychiatric disorder among rural Yorubas in Nigeria. In: *Ethos* 1 (1973), S. 239–262.
- MURRAY, V. A.: *The School in the Bush. A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa*. London ²1967.
- NAGATA, S.: Dan Kochhongva's message: myth, ideology and political action among the contemporary Hopi. In: SCHWIMMER, E. (Ed.): *The Yearbook of Symbolic Anthropology I*. London 1978, S. 73–87.
- NEDD, A./GRUENFELD, L.: Field dependence – independence and social traditionalism. In: *International Journal of Psychology* 11 (1976), S. 23–41.
- NESTVOGEL, R.: *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung?* Bonn 1978.
- OECD: *Environmental Problems and Higher Education. Report of a Conference Organised by CERI on Environmental Education at Post-secondary Level. Review of Experience – Future Action at Rungsted, Denm. from 4th to 7th June 1974*. Paris 1976.
- OEVERMANN, U.: *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung*. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf*. Hamburg 1976, S. 34–52. (a)
- OEVERMANN, U., et al.: Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. In: *Zeitschrift für Soziologie* 5 (1976), S. 167–199. (b)
- OSGOOD, C.: Semantic differential technique in the comparative study of cultures. In: *American Anthropologist* 66 (1964), S. 171–200.
- PARIN, R./MORGENTHALER, F./PARIN-MATTHEY, G.: „Die Weißen denken zuviel“. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika. Zürich 1963.
- PARIN, R./MORGENTHALER, F./PARIN-MATTHEY, G.: „Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst.“ Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt/M. 1971.
- PIAGET, J.: Notwendigkeit und Bedeutung der vergleichenden Forschung in der Entwicklungspsychologie. In: PIAGET, J.: *Probleme der Entwicklungspsychologie*. Frankfurt/M. 1976, S. 120 bis 134.
- RAMIREZ, M./CASTANEDA, A.: *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education*. New York 1974.
- RAPOPORT, A. (Ed.): *The Mutual Interaction of People and their Built Environment. A Cross-Cultural Perspective*. The Hague 1976.
- RAY, C.: *African Religions. Symbol, Ritual, and Community*. Englewood Cliffs, N. J. 1976.
- RIEGEL, K. F.: Toward a dialectical theory of development. In: *Human Development* 18 (1975), S. 50–64.
- ROSENSTIEL, A.: *Education and Anthropology. An Annotated Bibliography*. New York 1977.
- RÜSCHEMEYER, D.: Ideology and Modernization. In: LOUBSER, J. J., et al. (Eds.): *Explorations in General Theory in Social Science*. New York 1976, Bd. 2, S. 736–755.
- SANCHES, M./BLOUNT, B. G. (Eds.): *Sociocultural Dimensions of Language Use*. New York 1975.
- SCHNELLE, T./BALDAMUS, W.: Mystic modern science? Sociological reflections on the strange survival of the occult within the rational mechanistic world view. In: *Zeitschrift für Soziologie* 7 (1978), S. 251–266.
- SCHÖFTHALER, T.: Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie. In: *Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages 1976*. Hrsg. von K. M. BOLTE. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 400–444.
- SCHÖFTHALER, T.: Umwelterziehung in Afrika. „Workshop on Environmental Education in the School Curriculum“ Lusaka/Sambia, 26. 11.–10. 12. 1979. Veranstalter von der African Curriculum Organization (ACO) und dem United Nations Environment Programme (UNEP). In: *Das Argument* 22 (1980), S. 246–248.
- SCRIBNER, S./COLE, M.: The cognitive consequences of formal and informal education. In: *Science* 182 (1973), S. 553–559.
- SCRIBNER, S./COLE, M.: *Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects (vervielf. Ms.)*. New York: Rockefeller Univ. 1978.
- SEIBEL, H.-D./MASSING, A.: *Traditional Organizations and Economic Development*. New York 1974.
- SHWEDER, R. A.: Likeness and likelihood in everyday thought: magical thinking and everyday judgments about personality. In: JOHNSON, P. N. /WASON, P. C. (Eds.): *Thinking*. Cambridge/London 1977, S. 446–467.
- SIMPSON, E. L.: Moral development research: a case study of scientific cultural bias. In: *Human Development* 17 (1974), S. 81–106.

- SINGLETON, J.: Education and ethnicity. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), S. 329–344.
- SPINDLER, G. D. (Ed.): *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*. New York 1974.
- STAEWEN, D./SCHÖNBERG, F.: *Kulturwandel und Angstentwicklung bei den Yoruba Westafrikas*. München 1970.
- STEA, D./SOJA, E.: Environmental and spatial cognition in African societies. In: *Items* 29 (1975), S. 37–40.
- STINCHCOMBE, A. L.: Environment: the cumulation of effects is yet to be understood. In: *Harvard Educational Review* 39 (1969), S. 511–522.
- STOKOLS, D.: Environmental psychology. In: *Annual Review of Psychology* 29 (1978), S. 253–295.
- TROOST, C./ALTMAN, H. (Eds.): *Environmental Education. A Sourcebook*. New York 1972.
- TYLER, S. (Ed.): *Cognitive Anthropology*. New York 1969.
- UNESCO: *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi (USSR), Okt. 1977, Final Report. Paris 1978.
- UNICEF: *The Lomé Conference*. Paris 1972.
- WALLACE, A. F. C.: *Culture and Personality*. New York 1963.
- WALLACE, A. F. C.: Die psychische Einheit menschlicher Gruppen. In: *ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN* 1973, Bd. 2, S. 323–337.
- WEBER, M.: *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung*. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Hamburg 1973.
- WEEKS, G.: *Youth in Their Village: Papua, New Guinea*. Paper Presented on the 9th World Congress of Sociology, Uppsala 1978.
- WHITING, J. W. M./CHILD, I. L.: *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study*. New Haven 1953.
- WHITING, B. B./WHITING, J. W. M.: *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge, Mass. 1974.
- WILLIAMS, T. R. (Ed.): *Psychological Anthropology*. The Hague/Paris 1975. (a)
- WILLIAMS, T. R. (Ed.): *Socialization and Communication in Primary Groups*. The Hague/Paris 1975. (b)
- WITKIN, H. A. / MOORE, C. A. / GOODENOUGH, D. R. / COX, P. W.: Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. In: *Review of Educational Research* 47 (1977), S. 1–64.
- WOBER, M.: Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence. In: BERRY, J. W./DASEN, P. R. (Eds.): *Culture and Cognition*. London 1974, S. 261–280.
- WUNDT, W.: *Völkerpsychologie*. 10 Bde. Stuttgart 1900–1921.
- ZAPF, W.: Die soziologische Theorie der Modernisierung. In: *Soziale Welt* 26 (1975), S. 212–226.
- ZOTOUMBAT, R.: *Histoire d'un enfant trouvé*. Yaoundé 1971.